



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Kvinder laver daghøjskoler for kvinder

Groes, Mette

DOI (link to publication from Publisher):
[10.5278/freia.14136463](https://doi.org/10.5278/freia.14136463)

Publication date:
1995

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):
Groes, M. (1995). *Kvinder laver daghøjskoler for kvinder*. Institut for Historie, Internationale Studier og Samfundsforhold, Aalborg Universitet. FREIA's tekstserie Nr. 27 <https://doi.org/10.5278/freia.14136463>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



Mette Groes

Kvinder laver daghøjskoler for kvinder

FREIA

*Center for Kvindeforskning i Aalborg
Institut for Samfundsudvikling og Planlægning
Aalborg Universitet
Fibigerstræde 2
9220 Aalborg Ø*

**Tekst
August 1995**

27

Mette Groes:

Kvinder laver daghøjskoler kvinder

Tekst udgivet af
FREIA, Center for Kvindeforskning
Institut for Samfundsudvikling og Planlægning
Aalborg Universitet
Fibigerstræde 2
9220 Aalborg Ø
Tlf. 98-158522

Tryk: Kopicentralen AUC, 1995

Layout: Inger Jensen og Ellen Nyrup Pedersen

ISSN: 0907-2179

FREIA's tekstserie indeholder foreløbige arbejdstekster, papers til konferencer og seminarer, projektbeskrivelser, foredragsmanuskripter, kapitler fra bøger mv. lavet af forskere med tilknytning til FREIA eller forskere, som har besøgt centret. Formålet med tekstserien er at udbrede kendskabet til FREIA's aktiviteter både internt og eksternt. Det indholdsmæssige ansvar for de omtalte tekster påhviler alene forfatteren. Redaktører af serien er Ann-Dorte Christensen og Ruth Emerek. Teksterne kan bestilles ved Institut for Samfundsudvikling og Planlægning, tlf. 98-158522 lokal 2452.

Mette Groes

Kvinder laver daghøjskoler for kvinder

Et bidrag til forståelse af, hvordan kvinders arbejdsmetoder gør det muligt at få skoler for kvinder uden arbejde op at stå med det formål at give dem et afsæt for en positiv forandring i deres liv

Paper til NGO's kvindekongference i Peking, august-september 1995

Forord

Dette arbejde er henvendt til tilhørere ved en workshop i Peking, august 1995. Meningsfuldheden i workshoppen kan bl.a. henføres til United Nations Fourth World Conference on Women, Beijing, China, 4.-15. september 1995: Draft platform for action, (s. 33-34). Strategic objective B.3: Improve women's access to vocational training, science and technology and continuing education¹.

Flere forslag til handling berører dette papirs målgrupper:

- (b) Provide recognition to non-formal educational opportunities for girls and women in the educational system².*
- (c) Provide information to women and girls on the availability and benefits of vocational training, training programmes in science and technology and programmes of continuing education³.*
- (d) Design educational and training programmes for women who are unemployed in order to provide them with new knowledge and skills that will enhance and broaden their employment opportunities, including self employment and development of their entrepreneurial skills⁴.*
- (k) Ensure access to (quality) education and training at all appropriate levels for adult women with little or no education, for women with disabilities and for documented migrant, refugee and displaced women to improve their work opportunities⁵.*

¹Forbedre kvinders adgang til erhvervsvejledning, videnskab og teknologi og fortsat uddannelse.

²Skaffe opmærksomhed omkring uformelle uddannelsesmuligheder for piger og kvinder i uddannelsessystemet.

³Skaffe information til kvinder og piger om tilgængelighed og nytten af erhvervsvejledning, træningsprogrammer i videnskab og teknologi og programmer for fortsat (livslang) uddannelse.

⁴Lave uddannelses- og træningsprogrammer for kvinder som er arbejdsløse for at sikre dem ny viden og færdigheder, der vil uddybe og forbedre deres beskæftigelsesmuligheder, herunder selverhverv og udvikling af evner for selvstændig virksomhed.

⁵Sikre adgang til (kvalitets)uddannelse og træning på alle relevante niveauer for voksne kvinder med lille eller ingen uddannelse, for kvinder med handicaps

Mange kvinder i de danske udkantsområder opdager på en daghøjskole, at deres evner rækker til en kunstnerisk produktion, som kan bidrage til deres selverhverv, evt. kombineret med undervisning.

Daghøjskoler for kvinder i Danmark har eksisteret i over 10 år, de er græsrodsgrøede og henvender sig til kvinder, som under en arbejdsløshedsperiode ønsker at bruge dem som afsæt for et bedre liv. Skolerne er startet på NGO - basis.

og for registrerede flygtninge og kvinder uden hjem for at bedre deres arbejdsmuligheder.

1. Indledning

Kvindedaghøjskolerne opstod i Danmark for ca. 10 år siden, fordi mere end 2/3 af de langtidsledige var kvinder. En række kvindeorganisationer (Folkevirke og Dansk Kvindesamfund) samt fagbevægelsens kvinder (Clemmensen 1987, KAD-nøglen 1993) og interesserede enkeltpersoner blev engagerede i problemet og oprettede selvejende institutioner, som havde til formål at give en bred orientering om elevernes fremtidsmuligheder og samtidig løbende tilbyde dem den undervisning, som den enkelte skole fandt mest velegnet til at styrke elevernes muligheder for igen at kunne klare sig.

I de forløbne 10 år har nogle skoler satset på edb (Ellen Enggård, 1992), andre på kunst og kultur, og andre igen på kurser, der kunne give adgang til uddannelsesinstitutioner i social- og sundhedssektoren. Fælles for skolerne har været en nær tilknytning til arbejdsmarkedet, arbejdsformidlingen og socialvæsenet. Eleverne er sikret indblik i love, som gælder for dem, og erhvervsvejledning selektivt ydet enten af skolens personale eller af de offentlige institutioner.

Personlige problemer drøftes naturligt, når de opstår, skolerne bruger megen tid på rådgivning og vejledning (Lis Hillgaard og Lis Keiser, 1979) vedr. en god tilrettelæggelse af den enkelte elevs fremtid.

Skolernes retsgrundlag var i starten deres egne vedtægter, penge til driften kom fra kommune og stat, som afsatte beløbet på det årlige budget (finanslov). Først i 1990 kom der en lov om daghøjskoler, og 1.1.96 træder en ny lov i kraft⁶. Loven sikrer statstilskud til driften forudsat, at der ydes et pristalsreguleret kommunalt tilskud på 300.000 kr., og at vedtægterne er godkendt af kommunalbestyrelsen.

⁶L 227 om daghøjskoler og produktionsskoler mv. af 2.6.95

2. Metode

Dette arbejde er struktureret efter idé af Gunnel Swedner (Swedner, 1968). Gunnel Swedners arbejde er baseret på adskillige års erfaringer som underviser på Lund's Universitet i community-work og administration. Ved analysen af den måde, der arbejdes på i daghøjskoleregion, er der hentet inspiration i teori og metode i socialt arbejde (Lis Hillgaard og Lis Keiser 1979) og den nyere pædagogiske litteratur (Helle Algreen-Ussing m.fl. 1986, Helle Alrø og Marianne Kristiansen 1993, Jan Brødslev Olsen 1991, Mette Groes 1993, Birte Keiser 1992, Kvinder, Køn og Forskning 1993, 1994, 1995, Erik Laursen og Jan Brødslev 1991, Brita Lønstrup 1962), samt i kvindeforskeres arbejde med køn og pædagogik (Køn og moderne tider 1991, Ligestillingsrådet 1991, Piger i kvindefag 1984, Skov Jensen 1984, Hildur Ve 1987). Underbygningen af argumenterne omkring daghøjskolernes succes og problemer er hentet fra de mange evalueringer dels udarbejdet på foranledning af statslige organisationer dels skolernes egne årsberetninger, artikler, bøger og mere dybtgående analyser. Endelig omfatter min læsning også daghøjskoleforeningens publikationer (Daghøjskolernes udvikling 1994, Kvalifikationer og folkeoplysning 1995). Jeg har selv 10 års erfaring som bestyrelsesmedlem for en kvindedaghøjskole. Jeg har arbejdet for grønlandske kvinder og har som medlem af byråd og Folketing taget problemerne vedr. daghøjskolerne op. Jeg har interviewet en række daghøjskoleledere og lærere i Nordjyllands- og Århus amter om deres institution og pædagogik.

3. Målafklaring

I henhold til den nye lov af 2.6.95 er daghøjskolerne karakteriseret som skoler for voksne, hvis hovedsigte er "folkeoplysning til personer over 18 år (§ 1)". "Tilbuddet skal styrke deltagernes personlige udvikling og forbedre deres muligheder i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet. Der er tale om heltidsundervisning for kortuddannede". (§ 1,2)

Det siger sig selv, at hver enkelt skole, når den ifølge lovens § 8 og 3 udarbejder en virksomhedsplan med beskrivelse af mål, målgruppe og indholdet af undervisningsvirksomheden, vil kunne bevæge sig frit inden for en relativt vid horisont. Skolen kan selv lægge vægten på lige præcis den del af hovedmålet, som kendskab til ønsker i oplandet og egen indsigt i, hvordan det bliver nået, tilsiger.

Metodefriheden i undervisningen understreges af formuleringen i § 2: "Daghøjskoletilbud kan omfatte emne- og projektorienteret undervisning, foredragsvirksomhed, studieture og ekskursioner, aktiviteter i tilknytning til undervisningen og praktik af kortere varighed i privat eller offentlig virksomhed. Specialundervisning og specialpædagogisk bistand kan indgå i tilbuddet."

§ 2 nævner nogle metoder, hvormed man **kan** nå målet:

"At styrke deltagernes personlige udvikling og forbedre deres muligheder i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet".

Det står altså skolen frit, med hvilket indhold og på hvilken måde skolen vil nå målet. Det er usandsynligt, at de allerede kendte aktiviteter ved skolerne ikke skulle kunne fortolkes som værende i overensstemmelse med denne lov, når der bortses fra enkelte forsøg på at indfortolke ekstreme terapeutiske eller nyreligiøse elementer i noget, som uretmæssigt kaldes daghøjskoler. Da det bl.a. var skolernes ønske, at der kun skulle godkendes egentlige uddannelsesinstitutioner, som hverken havde et forkyndende eller frelsende sigte, må man glæde sig over, at muligheden for at undgå den slags vildskud er til stede i loven.

4. Struktur

Den overordnede ledelse af daghøjskolen varetages af **bestyrelsen**. I bestyrelsen kan der være repræsentanter for den eller de kommunalbestyrelser og amtsråd, der yder grundtilskud til skolen, de må dog ikke udgøre et flertal i bestyrelsen.

Mange daghøjskoler er selvejende, og til dem er der oftest knyttet en **støtteforening**. Den bringer tit medlemmer i forslag til bestyrelsen og opstiller dem på skolens årlige generalforsamling, hvortil den har adgang.

Lærerne har i de fleste skolers vedtægter ret til at lade sig repræsentere i bestyrelsen uden stemmeret.

Det samme gælder eleverne. Skolerne er ofte mødested for tidligere kursister, evt. i en særlig café; lederen af dette arbejde kan deltage i bestyrelsesmøderne uden stemmeret.

5. Personale

Lederen bør have såvel de menneskelige, kreative, igangsættende som pædagogiske evner, som denne skoleform kræver. Kendskabet til arbejdsmarkeds- og sociallovgivning samt teori og metode i socialt arbejde (Lis Hillgaard og Lis Keiser, 1979) er vigtigt, da skolernes høje vurdering netop ligger i det grundige arbejde, man er i stand til at lægge i at følge og udvikle elevernes muligheder for fremtiden gennem det relativt lange kursusforløb (5 mdr.). Den bevidste anvendelse af arbejdet med den enkelte elev, med grupper af elever og med de ansatte skal kunne udføres professionelt, hvis skolens seriøsitet skal kunne respekteres.

Lederen må altså kunne mestre disse arbejdsredskaber, men hun må også kunne foretage og bruge institutionsanalyse som redskab for sin egen virksomhed. Endelig er hendes kommunikation med omverdenen vigtig; ikke blot bestyrelsen men også repræsentanter fra de omgivende

offentlige kontorer (social- og arbejdsmarkedsområdet) må have respekt for hende og føle, at samarbejdet er præget af hendes forståelse af den helhed, daghøjskolen er en del af.

Lederen må også kunne bruge pressen rigtigt og i tide, når der skal gøres opmærksom på skolens tilbud, eller når en ny god idé skal have omtale.

Nogle ledere har kræfter til og lyst til at inddrage lokalbefolkningen i arbejdet med åben-hus arrangementer eller studiekredse. Den kunst at blive et lokalt kraftcenter bygger på teknikker, som kendes fra samfundsarbejde, miljøarbejde og netværksarbejde (Borbye, 1987), men det er lederens egen fornemmelse, timing og indlevelse i miljøet, der afgør, om det bliver en succes.

Det er almindeligt, at lederne rekrutteres fra det regionale universitet (socialrådgivere og cand.mag.er).

Det er lederens opgave at ansætte personale, lave skema, udforme budget og føre regnskab.

Samtidig skal hun naturligvis sørge for, at personalet er velinformeret om, hvilke opgaver de er pålagt, og evt. i en indkøringsperiode følge dem nøje, så de får en god opstart (1-1,5 md.).

Derudover tager de fleste ledere sig af morgenmøderne - dvs. det møde, der starter hver skoledag, hvor ordet er frit, og hvor emner af almen social eller politisk interesse bringes op af eleverne - i starten dog ofte af personalet.

Hvor megen undervisning, lederen har, afhænger af skolens størrelse og budget; det bør ikke være for meget, da det tager tiden fra konsultationer med eleverne og opdyrkende virksomhed. Skolen kan ikke eksistere, uden at nogen kender dens eksistens, så i alles interesse må man ikke lade daghøjskolernes økonomi være så snæver, at lederen ikke kan tage sig ordentligt af det udadvendte arbejde.

Lærerne

Der bør være mindst 2 fuldtidslærere. Det sikrer smidighed i programtilrettelæggelsen, så ønsker fra eleverne kan imødekommes, i det omfang de kan passes ind i holdets lærerproces. Det siger sig selv, at der skal være ordnede forhold med ansættelseskontrakt, tariffmæssig løn, korrekt opsigelsesvarsel og pensionsbidrag. Hvilke fag, man ønsker, lærerne skal kunne bestride må bero på skolens profil og den vægtning, hovedmålsætningen i loven ønskes at få.

Mange daghøjskoler har blandt det faste personale universitetsuddannede historikere, samfundsfagskandidater, musiklærere fra konservatoriet eller kunststudøvere med afgang fra akademiet (maling, tegning, grafik, keramik). Seminarieuddannede og pædagoguddannede hører ofte til lærerstaben, de sidste især, hvor der er børnehaver tilknyttet skolen.

Mange daghøjskoler kombinerer antallet af heltidsansatte med deltidslærere. Det er ikke kun nødvendigt for at få budgettet til at passe, men også hvis der er lærerkræfter, som er gode og aktuelle, men som ikke ønsker fastansættelse.

Det kan være til dækning af emner som miljø, "grøn" levevis, gamle håndværk efter historiske opskrifter eller særlige enkeltstående foredrag om køn og kunst, kvinder i u-lande, hverdagsliv i Danmark, Green Peace og Amnesty International.

I Nordjyllands Amt har en særlig bevilling gjort det muligt at leje en kunstner til at hjælpe et hold med at udforme udsmykning af skolen. Det har resulteret i et skabende arbejde af høj kvalitet: Utraditionelt vægtæppe bemalet af eleverne selv og Glasfrise i en lang grå skolegang med strålende farver og sjove motiver.

En helt særlig opgave løser daghøjskolen, når det drejer sig om på holdene at finde emner til jobplacering på skolens værksteder, i cafeen eller på kontoret.

I Danmark kan en arbejdsløs, der placeres i job, få økonomisk støtte fra det offentlige i en vis periode. Efter denne periode vil vedkommende ofte have bedre chancer for at kunne komme i egentligt arbejde.

På en daghøjskole, hvor der er værksteder (sy-, træ-, serigrafimaler-maskinskrivning og edb), vil der altid være elever, som på forhånd er dygtige inden for et af områderne - eller viser sig at være det. Lederen bliver opmærksom på det og kan efter kurset placere dem på værkstedet, hvor de kan hjælpe eleverne. Viser det sig, at deres evner kan bære, kan skolen videreuddanne dem gennem kurser eller støtte dem i at tage en egentlig uddannelse på håndarbejdsseminariet eller til pædagog. For den leder, hvis stolthed det er at kunne se elevernes evner og hjælpe dem over generthed og begyndervanskeligheder, er der i daghøjskoleregi rige muligheder for at afprøve elevernes talenter i en rar og tryk atmosfære, og samtidig tilbyde en realistisk vurdering af evnernes bæredygtighed.

Det er vigtigt for det gode klima på skolen at have en **praktisk person** ansat (pedel). Hun kører mødre hjem i en fart til akutsyge børn, hun kører efter arbejdsmaterialer til lærerne, hun skifter el-pærer ud, hun viser gæster rundt og giver besked, når oliefyret er "druknet" i en oversvømmelse.

Hun er fastlønnet, og hendes løn er aftalt med fagforeningen.

Cafélederen har en meget vigtig funktion. Hos hende er alle udgåede elever velkomne, og samtidig kan der gives plads til enkelte andre, som henvises af socialforvaltningen; det gælder især ensomme kvinder, eller kvinder, som efter en krisebegivenhed trænger til et sted at være, hvor folk er rare, og hvor man kan få en snak.

Det er sket, at kvinder med nokså alvorlige psykiatiske diagnoser efter at have fået lov til at komme på cafeen i en periode er blevet så meget bedre, at de har kunnet give slip på deres angst for anderledeshed og sygdom.

Dette kan kun lade sig gøre, fordi der også på skolen er et klima, hvor alle elever fuldt ud accepteres, og ingen hæfter sig ved hinandens evt. særheder.

Cafeen ledes på den måde, at alle aktiviteter aftales med dem, der kommer der; det være sig materialeindkøb til sysler med nål og tråd, deltagelse i skolens øvrige liv eller basar på lokale fællesudstillinger, hvor man kan gøre reklame for skolen.

6. Teori og metode i lærernes arbejde på en kvindedaghøjskole

Kvindedaghøjskolernes ideologiske udspring har betydet meget for den udvikling, der har fundet sted gennem de sidste 10 år. Det var afgørende for skolernes opstart, at der formuleret eller ikke formuleret var en feministisk eller kvindesaglig idé med dem. De blev oprettet for at hjælpe arbejdsløse kvinder, og det var ofte arbejdsløse fagfolk, der tog initiativet: Socialrådgivere, Cand.adm´er, Cand.mag´er, seminari-euddannede eller ildsjæle uden egentlige eksamenspapirer. Ofte var der ingen formel rekrutteringsbaggrund, men på god græsrodsmaner inviterede den ene person den anden med til de første møder, og de, der kom, var ofte medlem af en kvindeorganisation: Folkevirke, Dansk Kvindesamfund, Socialdemokratiets Kvinder, SF´s kvinder, Fagbevægelsens kvinder (Mette Groes, 1994).

De kom imidlertid ikke som repræsentanter for disse organisationer, de kom, fordi de syntes, ideen måtte prioriteres højt i deres ellers travle hverdag. De kom ikke kun med lyst til at hygge sig med andre kvinder omkring en ides gennemførelse, de kom, også med professionel viden om arbejdsmarkedet, sociallovgivningen, pædagogik, sundhedsforhold, lokalpolitik og landspolitik. Strukturen var i begyndelsen flad. Alt blev diskuteret igennem i alenlange møder, hvor ingen tog sig af, hvem der sad i bestyrelsen, og hvem der var ansat.

Denne meget langsommelige, meget levende og meget givende arbejds-metode lignede til forveksling den, de implicerede var vant til fra kvindebevægelsen. Efterhånden som skolernes startgrupper var færdige, og vedtægterne lå klar, begyndte skolernes arbejde at blive mere struktureret. Dog fulgte bestyrelserne ivrigt med i arbejdet, somme tider lidt for ivrigt efter personalets smag.

Det kunne ikke undgås, at forskellig opfattelse af, hvordan man arbejder med mennesker, brødes i bestyrelserne og i lærerkollegierne. Ikke alle, der startede daghøjskolerne op, arbejder sammen i dag. Det er ikke rart at måtte erkende, at magtkampe selv blandt kvinder kan forekomme, og at de ikke altid falder lige heldigt ud.

Som flere analytikere af forhold i institutioner påpeger, vil der altid være samarbejdsflader, der ikke vil kunne fungere uden, at man gør sig bevidst, hvilke konflikter der evt. vil kunne opstå.

Det siger sig selv, at lærere og leder vil kunne blive uenige om kursernes indhold, den pædagogiske retning og forholdet til bestyrelsen og til omverdenen.

Når man skal få en daghøjskole til at fungere, leder man efter modeller, som man finder egnede. Dertil er som nævnt Gunnel Swedner (Swedner 1968) særligt egnet. Skal man analysere problemerne ved flad struktur kan man allerede hos Poulo Freire (Freire 1974) læse, at man skal være opmærksom på, at forkert anvendelse af frigørende pædagogik kan resultere i, at mennesker, der frigøres, blir de nye tyranner.

Omsat til daghøjskoleforhold vil det sige, at man skal være opmærksom på, at den helt flade struktur, hvor alle beslutninger hviler på et flertal i lærerforsamlingen eller elevforsamlingen, kan blive for tyrannisk. D.v.s. lysten til at bestemme, det behagelige ved at have magt fremelsker et klima, hvor det er magtkampene, der er det spændende og sjove, mens undervisningens indhold fortøner sig i baggrunden. Denne advarsel, som stammer fra Freires mangeårige arbejde med alfabetisering af latinamerikanere, lyder måske lidt drastisk her i Danmark, men den er

nok værd at have in mente, forstået på den måde, at Gunnel Swedners principper om at kende sin institutions mål, struktur og adgangsveje og sin egen rolle er et brugbart minimum, hvis man vil undgå panik. Dertil kommer så bl.a. Ken Heaps (Heap 1974) råd om brug af processen.

I det følgende vil en arbejdsmetode, som ikke alle selv mestrer, blive beskrevet, ikke for at underkende dem, der kan noget andet, men for at sætte tingene på deres rette plads.

Der eksisterer nemlig teorier og metoder for det virke (Jan Brødslev Olsen 1991, Poulou Freire 1974, Mette Groes 1993, Knud Illeris 1984, Brita Lønstrup 1988, Karen Zimsen 1974, Hildur Ve 1987), daghøjskolelæreren udøver. Det er ikke alle bekendt, at der er tale om en bevidst arbejdsmetode, og derfor forekommer der endnu diskussioner af dens berettigelse og anvendbarhed.

Når disse kvalifikationsdiskussioner dukker op, skyldes det næsten altid, at de involverede ikke selv har læst om undervisningsmetoderne og derfor bruger sig selv på en anden måde, når de underviser - eller ofte ikke er klar over, at de slet ikke er så langt fra daghøjskolemetoden, selv om deres arbejde ligger på et gymnasium, et seminarium eller et universitet.

Det vigtigste i arbejdet på en kvindedaghøjskole er **holdningen** til eleverne. Er den båret af **accept** af dem og **respekt** for (Lis Hillgaard og Lis Keiser, 1979) deres **selvbestemmelsesret**, mærker de det straks og responderer med en tilsvarende accept af lærerne og respekt for, at de også må have et rum for deres ret til selv at bestemme. Elever på en daghøjskole fungerer også i deres hjem, fagforening, bistandskontor eller på arbejdsformidlingen. Lærerne er opmærksomme på dette, og deres **helhedssyn** på eleverne giver dem tryghed for ikke at blive spillet rundt med, men forstået i kontakt med lovgivningsmæssige og praktiske muligheder, der understreger deres eget valg af fremtid.

På daghøjskolen lærer eleverne hurtigt at **lytte** aktivt til (Karen Zimsen, 1974) hinanden, simpelthen fordi personalet lytter til dem.

Ingen kræver mere af eleverne, end de kan yde, men opmærksomheden er hele tiden vendt mod deres **ressourcer**, så de med afsæt i det plateau af viden og indsigt, de befinder sig på i øjeblikket, ved hjælp af input fra skolen når et nyt under stadig større bevidsthed om deres kreativitet, intuition, tacit knowledge (skjulte viden), og hvad den kan bruges til (Jan Brødslev 1991, Erik Laursen og Jan Brødslev 1991). Som alle undervisere sikkert kender til, er tilsyneladende forudsætningsløse elevers kliniske skøn ofte forbløffende godt, og deres evne til pludseligt at kunne se løsningen på et praktisk problem og koble forskellige fragmenter af viden sammen iøjnefaldende. Det er vigtigt, at lærerne giver konkret feed-back på elevernes kunnen og færdigheder og fortæller dem, hvad det, de kan, hedder. F.eks. **ventilering** - af en medelevs følelser, **tolkning** af en andens vrede.

Det samme gælder på det praktiske plan. Der roses heller ikke generelt: Du er dygtig, men **specifikt**: Det træarbejde er godt udført, overfladen er silkeblød, og udskæringen har de rigtige mål; drejer det sig om poetisk aktivitet kan feed-backen være: I dit digt er sprogbrugen meningsfuld, og klangen af ordene i harmoni med indhold og med hinanden!

Der bruges altså i daghøjskoleregi bevidste lytte og feed-backteknikker, ventilering, tolkning, viden om, hvad selv tilsyneladende forudsætningsløse elever kan rumme af forståelse, indsigt og indlevelse i andre mennesker, tekster, musik, maleri, stoffer, træ, ler og teknik. Det er den teoretiske viden om, hvor elevernes ressourcer kan ligge, og den metodiske brug af teorierne i praksis, der sikrer et reelt fremadskridende niveau i indlæring og bevidstgørelse, men det er naturligvis også et aktuelt input: Filosofi, psykologi (Piger i kvinde-fag 1984, Peter Thielst 1994), historie, litteratur, musik, trækundskab, syning, mønstre, traditioner, brændeteknikker for ler, farvevalg og drejeteknik.

Det er i en god sammensmeltning af viden om, hvilket produkt daghøjskolen ønsker at nå, og valg af proces, muligheden for succes ligger gemt.

Processen

Processen er det, der sker mellem mennesker, der meddeler sig til hinanden. Processen har et verbalt og et nonverbalt indhold. Den verbale proces kan aflæses af replikkerne. Lærerne starter processen op med et bestemt ordvalg; elevernes svar viser, om de har haft held til at kommunikere det, de ønskede, og om det er blevet rigtigt forstået.

Kunsten at sætte en god proces i gang består i meget høj grad i at sige det helt rigtige på det helt rigtige tidspunkt (timing).

Men ikke kun ordene er vigtige for den gode proces, det er også betoningen, klangen og kadencen. Det danske sprog er rigtigt brugt meget melodisk, og det er vigtigt at bruge sprogets immanente struktur, så ord følger efter ord med den sammensætning, lyd og musik (Jørgen I. Jensen, 1991), som er særegen for vort sprog. Daghøjskolelæreren taler ofte til en stor forsamling: 40-70 mennesker. Det er næsten en håbløs idé at anvende manuskript. Stikord kan gå an. Formes lærerens indlæg ud fra stikordene som et digt med korte meningsbærende sætninger bestående af udsagn og med hyppig brug af hovedsætninger, vil virkningen være indtrængende og engagerende, men det vil også blive en æstetisk oplevelse at lytte til læreren, og det er vigtigt. Den nonverbale del af processen er det indtryk, læreren gør på eleverne og omvendt. De fleste lærere er bevidste om at klæde sig ikke for udfordrende men alligevel så pænt, at eleverne ikke bliver distraheret af et sjusket eller provokerende valg af tøj. Men det er ikke kun tøjet, eleverne lægger mærke til, det er også mimik og kropssprog.

Et kropssprog, der understreger vigtige passager ved at pege på tavle eller overheads, er uundværligt; en illustrativ imitation af karaktertyper i litteratur med udvalgte tekster til at understrege meningen er et godt værktøj: animation kan give eleverne en god forståelse af et kunstværk; det samme kan ledsagemusik, hvis klangskønhed analyseres og ledsages med eksempler fra biografier og komponisternes egen forklaring på, hvordan ideer til musik bliver sangbare for ham i en skabelsesproces (Jørgen I. Jensen, 1991).

Lærerens brug af sig selv indeholder altså en bevidst anvendelse af hendes eget sprogøre, æstetik (Piger i kvinde-fag 1984, Peter Thielst 1994), musikalitet og kreativitet. At hun forklarer, hvordan hun har forstået teknikkerne i skabende kreativitet, og demonstrerer, i hvilken form hun anvender dem enten helt absolut som maler, musiker, sanger eller digter eller i tillempet form som dele af en pædagogisk proces, giver eleverne mod til også at forsøge at få hold på dette stof, så de bliver klar over, hvor meget de har lyst til at arbejde videre med.

Så vidt processen mellem lærer og elev, men ved proces forstås der ikke kun denne to-vejskommunikation, som det jo er på en god skole. Der forstås alt det, der sker på skolen, fra den første gang, man drøfter, om den skal oprettes (Ken Heap 1974): Den måde initiativtagerne kontakter hinanden på, den måde de taler til hinanden på, de aftaler, der fører til ansættelse af leder, de magtkampe, der er om, hvem det skal være, den måde, vedtægterne bliver til på, den måde bestyrelsen taler til hinanden på, bliver valgt og genvalgt på, og den måde, man vælger forkvinde på, den måde konflikter takles på, og den måde man henvender sig til de bevilligende myndigheder på.

Men heller ikke denne redegørelse for, på hvor mange planer processen løber på en gang, giver noget håndgribeligt billede af, hvad en proces er.

Mange, der læser det, jeg her skriver, eller lytter til mit oplæg, har selv været med i et samarbejde mellem kvinder, som var procesorienteret.

Det gælder f.eks. arbejdet i kvindebevægelsens basisgrupper, ligelønsdemonstrationerne eller Femølejerne.

Er motivationen høj, er alle enige om målet, kan **selvbærende processer** opstå. Ved en selvbærende proces forstås, at instruktion og tilrettelæggelse af arbejdet kan begrænses til et minimum. Når der ikke lægges skema, når arbejdet ikke struktureres for stærkt, og roller ikke specificeres ud, vil de, der er gode til det praktiske, tage sig af det, de, der har talent for organisering, lede møderne; de, der har systematisk

eller analytisk sans, undersøge og arbejde med et evt. intellektuelt indhold i forløbet, f.eks. lovgivning. I en lang, flydende proces bevæger gruppen sig nu frem mod målet, det være sig militant (en demonstration) eller mere almindeligt samvær med et filosofisk, bevidstgørende eller politisk indhold. Omsat til daghøjskoleregi vil et hold med høj motivation i trygge rammer kunne udnytte de selv bærende processer til løsning af praktiske opgaver: Frokost til hele holdet, udflugter til lejrskole med naturoplevelser og indsamling af planter på programmet, Skagenstur med maleriudstillinger (Anna Ancher) -og natur som mål. Der behøves ikke megen støtte for, at eleverne kan gennemføre denne form for selvstyre, ej heller hvis de skal opføre egne små operaer, happenings (en arbejdsløs, der "begår selvmord" i den lokale havn) eller kontakte pressen. Det vigtige i brugen af selv bærende processer er, at lærernes tro på, at eleverne kan klare det, skal være helt éntydig og ikke følges af et "gad vidst, om de nu også kan". Altså ingen double-binds, men ægte respekt.

Processen er altså kommunikationen mellem lærer og elev, mellem bestyrelse og lærerkollegium og elever, mellem skolen og omverden i bredeste forstand, men det er også lærernes måde at styre på: De er in charge, står for styret, har leder- og læreransvar, som de forvalter ved at få hele skolen til at fungere i tryk tillid til meningsfuldheden i programmet og deres egen evne til at gå ind i det.

Det gode forløb er karakteriseret af høj grad af selvstændighed hos eleverne og en naturlig rytme båret af glæde ved arbejdet, engagement og roligt fremadskridende højnelse af niveauet.

Jeg har tidligere præciseret, at det er vigtigt, at lederen står for styret, strukturerer arbejdet, introducerer sine lærere ordentligt til det, er klar i sin målsætning og har fuldt indblik i budget og regnskab. Nogle ledere mestrer ved siden af denne almindelige måde at klare lederjobbet på også den processuelle. Det kan forvirre iagttageren, men der er tale om en bevidst stil, som ud over orden og overblik over tingene indebærer en bevidst måde at få såvel personale som elever gjort aktive.

Den leder, som mestrer den procesorienterede arbejdsmetode, er ofte usynlig. Det ser ud, som om alle andre end hun er virksomme på skolen. Lærere rejser sig op under morgenmødet og foreslår diskussioner; de mødes med elever om indøvelse af en sang eller fabrikation af legetøj. Eleverne bager boller, hvis de har lyst til det, eller danser rundt i haven for at øve på sommerens spil. Men tag ikke fejl, det er kun den virkelig dygtige leder, som tilsyneladende slet ikke foretager sig noget; hun har nemlig været i stand til uden at forklare sig alt for grundigt, at få såvel lærerkorps som elever til at forstå, hvordan tingene fungerer på skolen. Læg mærke til, at de nyder at være fri for belæringer, men finder ud af tingene selv. Der ligger vel i denne lederstil en vis tro på, at eleverne gerne vil lære deres gestalt at kende (Kierkegaard)(Thielst 1994), at de gerne vil kunne se sig selv i spejlet og sige: Det er mig, og jeg ved, hvem jeg er. Essensen (Piger i mandefag 1984, Peter Thielst, 1994) for dem er netop at være, noget, der nok er blevet mere og mere vigtigt jo længere arbejdsløshedsfænomenet har vist sig at vare i Danmark. At kunne være kan ikke erstatte at kunne brødføde sig selv, men det kan være et fundament, der kan bruges som afsæt til en fremtid, hvor eleverne kan klare sig selv.

7. Arbejdet i støtteforeningen

Støtteforeningerne har medlemmer, som har gået eller går på skolen, interesserede, som har medvirket til at få skolen startet, kvinder, der søger andre kvinders selskab for med daghøjskolen som udgangspunkt at fastholde et kvindesamarbejde, som har eksisteret i over 100 år i Danmark.

I de større byer er det almindeligt, at støtteforeningen deltager i 8. martsarrangementer, kvindedage, demonstrationer i forbindelse med valg til Folketing, amts- og byråd.

Ofte tager foreningen initiativ til møder sammen med andre organisationer (kvindernes u-landsudvalg) for at sikre sig et ordentligt fremmøde f.eks. ved møde arrangeret for at give en kvinde fra et u-land mulighed for at fortælle om hendes lands problemer.

Støtteforeningen har egne vedtægter, egen generalforsamling og egen bestyrelse. Den har stor indflydelse som rekrutteringsgrundlag for medlemmerne til bestyrelsen. Det er vigtigt, at den altid er velorienteret, det fremmer samarbejdet.

8. Eleverne

De, der søger optagelse på en kvindedaghøjskole, udgør en broget skare. Der er unge, som vil tjene points, så de kan komme ind på en uddannelsesinstitution; der er arbejdsløse, som har mulighed for at få dagpenge under kurset; der er kvinder på orlov med statsstøtte, der ønsker at bruge orlovsperioden til fornyelse og opfriskning, der er bistandsklienter, som tager et daghøjskolekursus for at afklare, hvilke muligheder, fremtiden mon kan bringe. Kursisterne har selv valgt at komme med, og motivationen er høj. Ofte har de tidligere været på kursus og har selv suppleret en kort skolegang med kurser på 10. klasse, eller HF niveau. De vælger derfor gerne daghøjskolerne som næste uddannelsestrin, fordi de ved fra andre, at niveauet i undervisningen er udfordrende, og at der er mange muligheder for såvel manuel som åndelig udfoldelse.

Eleverne er interesseret i at lære så meget som muligt på den tid, der er til rådighed, både faktuel og m.h.t. diskussionsteknik og selvorganisering. Omsorgen for hinanden og for lærerne er højt prioriteret, og omsorgsrationalitet præger skolens miljø (Ve, 1987).

Lidt frækt kunne man påstå, at der hersker en moral og ånd præget af arbejderklassens livsholdning.

Der er ikke tale om en bekendende religiøsitet eller markant politisk holdning, men observerer man elevernes adfærd over for hinanden, ser man tydeligt, at solidaritet ikke er et fremmedord for dem, ej heller nærhed, varme eller medmenneskelighed.

De hjælper hinanden, er large overfor hinanden med gaver, selv om de er rigtigt fattige. Når jeg mener, der er tale om et klassepræg, er det ikke

kun, fordi eleverne mest har været beskæftigede som lønarbejdere, men fordi det sammenhold, der eksisterer blandt eleverne, er så letgenkendeligt fra de store kvindearbejdspladser på fabrik og kontor.

At lærerstabens personlige baggrund har ikke så lidt at skulle sige i den forbindelse er nok troligt, men mønsteret har jeg set gentage sig, hvor lederne har været fra alle samfundslag. Det skal dog siges, at lederne alle selv har været flotte, generøse og gavmilde personligheder i ordets bedste og bredeste betydning.

9. Samfundsstrukturen

Som bekendt har borgerne i henhold til Grundloven ret til arbejde i Danmark. Naturligvis er Grundlovens paragraffer det grundlæggende, bærende princip i al lovgivning.

Imidlertid har arbejdsløsheden i mange år været så tyngende, at der i visse områder er tale om en procent på omkring 50 af fagforeningernes medlemmer, der er uden arbejde (Nordjylland).

Derfor er retten mere principiel end reel.

Antallet af arbejdspladser er følsomt over for generationsskifte. Ejerne til fabrikkerne har ikke efterkommere, der kan eller vil påtage sig at drive virksomheden videre, den bliver solgt til udenlandske kapitalejere eller flyttet til en anden del af landet, hvor arbejderne formodes at være mere "samarbejdsvillige", eller til et andet land, hvor "produktionsomkostningerne er lavere".

Etikken i dette kan diskuteres, men siden vi blev medlem af EU har "det frie markeds principper" og "principperne om kapitalens frie bevægelighed" fået den effekt, at folk ofte giver op over for kapringen af deres arbejdspladser.

Derfor er den tanke, at du selv kunne få arbejde, ofte så fjern, at den ivrige påpegning af dine muligheder for det opfattes som tomme ord.

En anden tendens i det danske samfund er interessen i at oplyse folk: "Al sand oplysning er muldets frænde".

Grundtvig, præst, filosof, medlem af rigsdagen og salmeskriver var faderen til disse udtryk.

Hans ide var, at man gennem "det levende ord" skulle nå folket. Dansk historie og praktisk viden om mekanisering af landbruget for at starte mejerier og andre kooperativer var et yndlingsemne på skolerne for folket - kaldet folkehøjskoler, som var internater - i starten for unge fra landet, senere blev de populære i alle samfundslag.

I 1870'erne kom fagbevægelsen ind på scenen med krav om ordentlige arbejds- og levevilkår. Som alle ved, var der i Frankrig på samme tid de samme folkelige bevægelser.

Her i Danmark fik vi en ny forfatning og en mere og mere magtfuld fagbevægelse, brugsforenings- og andelsbevægelsen voksede sig stærk, og Dansk Kvindesamfund så dagens lys.

Måske ved de fleste, at den danske velfærdsstat har sine rødder i Grundtvigs ideer, og at denne idé i Sverige kaldes et "folkehjem".

Der har aldrig været noget modsætningsforhold mellem det at tage et arbejde eller være arbejdssøgende og at gå på folkehøjskole eller daghøjskole - tværtimod.

Vi ved, at i 30'ernes Danmark, hvor der var en meget omfattende arbejdsløshed, løftede arbejderne sig op ved at tage kurser på folkehøjskolerne. Inspiration fra dengang er vigtig for os i dag.

Vi har altså et land med alt for mange arbejdsløse - 200.000 mindst. Vi har masser af offentlige og private uddannelsesinstitutioner for voksne. Der er intet problem i at bruge dem - specielt ikke i udkantsområderne.

Vi får at vide, at der er en stigning i jobmulighederne. Denne stigning skyldes delvis en ny lov om ret til orlov for folk, der vil uddanne sig, tage en sabbat-periode eller tage sig af deres børn.

Fagbevægelsen i Danmark har fra første færd været interesseret i uddannelse af dens medlemmer. Den har selv arrangeret kurser, den har lavet sine egne arbejderhøjskoler, og den har sit eget oplysningsforbund (AOF), som arrangerer daghøjskolekurser for både mænd og kvinder.

Den danske regering er som bekendt en koalitionsregering med flest socialdemokrater, et par radikale og 1 enkelt CDer. De arbejdsløses ressourceministerium er arbejdsministeriet.

Dagpenge til arbejdsløse er baseret på forsikringsprincippet, d.v.s. du har en kontrakt med staten, som siger, i hvor lang tid du kan få dagpenge.

Din ret til at få et job følges af en pligt til at tage det.

Når arbejdsmarkedet ikke tager imod arbejdsløse, vil regeringen oftest prøve at give dem andre chancer.

Arbejdsmarkedsreformen gennemførtes i 1993.⁷

Denne lov understreger den arbejdsløses ret til at gå til arbejdsformidlingen for at drøfte en handlingsplan om mulighederne for at få et længerevarende job på det almindelige arbejdsmarked (§ 11).

Arbejdsformidlingen skal tilbyde personer, som er i delperiode 2 (langtidsarbejdsløse), en samtale om deres handlingsplan (§ 33,3).

I handlingsplanen, som korrigeres løbende, skal målet for den arbejdsløse aftales mellem hende og sagsbehandleren.

⁷Arbejdsministeriets lovbekendtgørelse nr. 179 af 21.3.95 om en aktiv arbejdsmarkedspolitik.

Planen giver ideer til, hvilke aktiviteter arbejdsmarkedet kunne tage for at opfylde den arbejdsløses mål.

Handlingsplanen skal underskrives og så følges, som den er udformet.

Den arbejdsløse kan ikke vælge uddannelse helt frit, hvis et job er inden for mulighedernes rækkevidde, men arbejdsformidlingen behøver ikke absolut tvinge den, der foretrækker uddannelse, til at tage et job. De kan finde en anden til det, som ikke er interesseret i uddannelse.

Reglerne for uddannelse i henhold til lov nr. 179 skal findes i kapitel 6, § 16, som siger, at den arbejdsløse kan tilbydes en uddannelse, der følger traditionelle uddannelsesmæssige aktiviteter eller et uddannelsesprogram lavet specielt til hende. Under uddannelsen har den arbejdsløse dagpengemodtager ret til godtgørelse svarende til det, hun ellers ville være berettiget til.

I Danmark er det det regionale arbejdsmarkedsråd, som tager sig af de arbejdsløses problemer på amtsplan. I disse råd er der meget få kvindelige medlemmer, til trods for et EU-direktiv om ligestilling i offentlige råd, som i dag er en del af den danske lovgivning. Rådsmedlemmerne vælges af kommunerne og arbejdsmarkedsorganisationerne.

Trods mange løfter fra lokalpolitikere, pres fra arbejdsministeren og Dansk Kvindesamfund er antallet af kvinder i det enkelte råd ikke mere end et par stykker.

Rådene er tilsyneladende ikke særligt ivrige efter at gøre noget for kvinderne. Imidlertid skal rådene efter loven fremskaffe muligheder for de langtidsledige (§ 33), hvoraf kvinderne udgør størsteparten. De tilbud, som de arbejdsløse skal gives, er:

- 1)formidlet arbejde
- 2)information og vejledning
- 3)uddannelse
- 4)etableringsydelse
- 5)job-træning hos offentlige arbejdsgivere

6)individuel jobtræning

Som man kan se åbner lov nr. 179 op for en afvejet hensyntagen til den enkelte arbejdsløse, som tager sit udgangspunkt i hendes egne ønsker med skyldig respekt for hendes ret og pligt til arbejde. Samtidig fastholder man arbejdsmarkedets ansvar.

Mange vil sikkert tænke, at danske arbejdere er virkelig heldige at få mulighed for at få penge under et uddannelsesforløb. Husk imidlertid på, at der gennemsnitligt ikke udbetales over 80% af arbejderens tidligere løn. Det er bemærkelsesværdigt, at så mange har haft lyst til orlov under disse forringede økonomiske vilkår (50.000 sidste år).

Som man kan se, kan intentionerne i den nye lovgivning være gode nok. Imidlertid har praktiseringen af den givet ikke så få problemer: Arbejdsmarkedsrådene har ikke givet daghøjskolerne de penge, de kunne bruge, men sendt dem tilbage til staten, arbejdsformidlingerne har ikke fået handlingsplanerne i orden før skolernes start, og sagsbehandlingerne har været præget af uvidenhed om fortolkningen af de nye love; da de arbejdsløse heller ikke kender deres eget retsgrundlag, og derfor ikke kan argumentere for deres ønsker med loven i hånd, kommer det nemt til at gå ud over dem, at maskineriet ikke kører ordentligt.

De enkelte daghøjskoler har selvstændig visitationsret. D.v.s. de bestemmer selv, hvem de vil modtage.

Det, som er daghøjskolernes problem, er altså: en ny lov træder i kraft 1.1.96. Den stadfæster den selvstændige visitationsret og giver skolerne ret til et taxametertilskud - d.v.s. et vist beløb pr. elev.

Det vil sige daghøjskolernes økonomi er i orden, hvis de kan få et kommunalt tilskud på 300.000 pristalsregulerede kroner fra de lokale kommuner, som sender elever til dem. Dette er forudsætningen for statstilskuddet.

Skolernes økonomi kan altså bringes i orden, og der er ingen restriktioner over for elevtilgangen, men der skal elever til for at skolen kan køre, og de elever skal leve af den overførselsindkomst, de kan få. For at de potentielle elever kan få råd til at gå på daghøjskolerne, skal de offentlige myndigheder altså kunne finde lovhjemmel til at udbetale dem de penge, som de skal leve af.

Daghøjskolerne vil altså være afhængige af, at de offentlige kontorer husker dem som en mulighed ved sagsbehandlingen og er klar over, hvor den kommende elevs offentlige hjælp skal konteres.

Min pointe er, at den ny daghøjskolelov ikke er meget værd, hvis ikke andre love fungerer uden at spænde ben for den.

10. Sammenfatning

Det er muligt for kvinder at oprette og lede skoler for kvinder med det sigte at styrke deres muligheder for personlighedsudvikling og øge deres kompetence på arbejdsmarkedet.

For at kunne gennemføre sådanne projekter er det først og fremmest vigtigt, at det lovgivningsgrundlag, man arbejder på, ikke korrumpes af andre love med et tilsvarende sigte, men med større retslig eller faktisk gennemslagskraft.

Der må fra lovgivningsmagts side være tale om reelle vilkår, ikke kun tilsyneladende reelle, men med en skjult underminering gennem anden lovgivning, eller andre beføjelser.

Med andre ord, selv den mest udmærkede ikke særligt restriktive lov, som indebærer en rimelig støtteordning, er intet værd, hvis en anden lov gør, at der ingen elever er til skolen, fordi de skal tage imod andre tilbud i deres arbejdsløshedsperiode.

Er retsgrundlaget i orden og tilstrækkeligt klart, og kan det ikke sættes ud af funktion ved hjælp af anden lovgivning, er den første betingelse for tryghed til stede.

Den anden er en god sammensætning af bestyrelsen, gode vedtægter med en målbeskrivelse og virksomhedsbeskrivelse, hvor personalet kan genkende sig selv og kan forudse, at skolen vil være et godt tilbud på sin egn.

Det er uklogt at lade lederen være den eneste fastansatte; mindst to heltidslærere desforuden vil sikre en mulighed for smidig tilrettelæggelse af undervisningen. Selve det teoretiske grundlag for skolens arbejde stammer fra teori og metode i socialt arbejde, nyere pædagogik og køns- og kvindeforskning. Der er tale om frigørende pædagogik, visse gestaltprincipper, et eksistentielistisk udgangspunkt. Skolerne har klassepræg i deres holdninger, så selv om den traditionelle jødisk-kristne humanisme er skjult til stede, er der også andre kulturfaktorer, der spiller ind.

Selve undervisningsmetoden er præget af procesbevidsthed, og arbejdet bygger i så høj grad som muligt på elevernes iboende ressourcer også på det planlægningsmæssige og selvstyrende plan. Skolernes notoriske succes skyldes ikke mindst den store omhu i det planlæggende og konkrete undervisningsmæssige arbejde. Der bliver kælet meget for detaljen, og som enhver ved, er det det, der skaber en god skole.

Sidst men ikke mindst er omsorgen for eleverne et varemærke for kvindedaghøjskolerne. Der ydes dem en faglig og personlig støtte, hvor ikke alene fremtidsplanerne på arbejdsmarkedet diskuteres, men også ethvert menneskeligt aspekt, som eleven har brug for at kunne tage op.

Litteratur

- Helle Algreen - Ussing m.fl (1986): Metode i projektarbejde, Aalborg Universitetsforlag, 1. maj.
- Helle Alrø og Marianne Kristiansen (1993): Personlig kommunikation og formidling. Aalborg Universitetsforlag.
- Balle-Petersen, m.fl. (1987): I virkeligheden, anden melding om den landsdækkende erfaringsindsamling fra folkeoplysningens udviklingsarbejde under lopunktsprogrammet, København. Udviklingscenter for folkeoplysning og voksenundervisning.
- Bodil Bjerring (1993): Hvis uddannelse er svaret, hvad er så spørgsmålet? Aalborg Universitet.
- Merete Borbye, m.fl. (1987): Sociale netværk, Komiteen for sundhedsoplysning.
- Jan Brødslev Olsen (1991): Kreativitet i forskning og projektarbejde. TNP serien nr. 18. Aalborg Universitet.
- Niels Clemmensen (1987): Ledige i aktivitet og uddannelse, - evaluering af Kvindeligt Arbejderforbunds indsats for at skaffe ledige medlemmer i uddannelse og arbejde, København. Udviklingscenteret for folkeoplysning og voksenundervisning.
- Daghøjskoler vejledningskurser (1985): sammenfattende evaluering set fra deltagerside (Wahlgren og Hansen), København. SVUA.
- Daghøjskoler - en undersøgelse af aktiviteten, København.
- Daghøjskolernes udvikling v. Søren Dupont og Søren Ehlers(1994): Foreningen af daghøjskoler i Danmark, København.
- Ellen Enggård (1992): Kan det nytte, Århus, Daghøjskolen af maj 82.
- Poulo Freire (1974): De undertryktes pædagogik, København. Munksgård.
- Mette Groes (1994): Kvindedaghøjskolernes fremtid. Kvinden og Samfundet. Årgang 110/6 december.

- Mette Groes (1993): Omsorg og pædagogik - betydning for daghøjskolelærerens virke i kvinderegi i Ann-Marie Laginder: Kvinnor och pedagogiske praktik, Göteborg. Nordens folkeliga akademi.
- Ken Heap (1974): Gruppeteori for socialarbeidere, Oslo. Universitetsforlaget.
- Lis Hillgaard og Lis Keiser (1979): Social (be)handling, København. Munksgård.
- Knud Illeris (1984): Problemorientering og deltagerstyring. København. Munksgård.
- Jørgen I. Jensen (1991): Carl Nielsen, København, Gyldendal.
- KAD-nøglen (1993).
- Birte Keiser (1992): Kvalitet i vejledning af voksne? København. Danmarks Lærerhøjskole.
- Walter Kempler (1975): Gestaltterapi og oplevelse, København. Forum.
- Kvalifikation og folkeoplysning v. Søren Dupont(1995): Foreningen af Daghøjskoler i Danmark.
- Kvinder, Køn og Forskning, nr. 2 og 3/93, 9/94 og 1/95.
- Kvindepædagogik? (1988): Arbejdsdirektoratet, København.
- Køn i forandring (1993): København. Hylde-spjæt.
- Køn og moderne tider (1991): København. Tiderne skifter.
- Køn og videnskab (1989): Aalborg Universitetsforlag.
- Erik Laursen og Jan Brødslev Olsen (1991): Intention og ekspertise - Dreyfus og Dreyfus ideer og tænkning og indlæring. TNP serien nr. 8, Aalborg Universitetscenter, januar.
- Alfred Lehmann (1916): Om børns idealer, København. Det kongelige videnskabernes selskabs forhandlinger, no. 2.
- Ligestillingsrådet (1991): Skolen er køn, København.

K.E. Løgstrup (1962): Den etiske fordring, København. Gyldendal.

Brita Lønstrup (1988): Det åbne rum, Århus, Klim.

Det nya vardagslivet (red. Birthe Bech-Jørgensen m.fl.) (1984): Nordisk Ministerråd.

Piger i kvindefag (1984): København. Arbejdsdirektoratet.

Politikens filosofileksikon (1994): København. Politikens Forlag.

Birgitte Possing (1992): Viljens styrke. Nathalie Zahle - en biografi om dannelse, køn og magtfuldkommenhed, København. Gyldendal.

Skov Jensen m.fl. (1984): Kvindepædagogik, DKN.

Gunnel Swedner (1968): Administration för socialarbetare, Lund. Stud.litt.

Peter Thielst (1994): Livet skal forstås baglæns - men leves forlæns. Historien om Søren Kierkegaard. København. Gyldendal.

Karen Zimsen (1974): Samtalen som værktøj, København. Gyldendal.

Hildur Ve (1987): Rationalitetsbegreber, Nord. Pædagogik, 1.

Publikationer i FREIA's skriftserie:

1. Karin Widerberg: Udfordringer til kvinneforskningen i 1990'erne - foredrag på Center for Kvinneforskning i Aalborg 10.5.90, 1992
2. Feminist Research. Aalborg University. Report 1976-1991, 1992
3. Ann-Dorte Christensen: Kvinder i den nye fredsbevægelse i Danmark - mellem køkkenruller, resolutioner og teltpæle, 1992
4. Ulla Koch: Uformel økonomi og social arbejdsdeling - en fortælling om tværfaglighed og det umuliges kunst, 1992
5. Marianne Rostgaard: Kvindearbejde og kønsarbejdsdeling i tekstilindustrien i Danmark ca. 1830 - 1915, 1992
6. Inger Agger: Køn og krænkelse - om politisk vold mod kvinder, 1992
7. Margrethe Holm Andersen: Heks, hore eller heltinde? - et case-studie om tanzanianske kvinders politiske deltagelse og kønsideologier i forandring, 1993
8. Ulla Koch: A Feminist Political Economics of Integration in the European Community - an outline, 1993
9. Susanne Thorbek: Urbanization, Slum Culture, Gender Struggle and Women's Identity, 1993
10. Susanne Thorbek: Køn og Urbanisering, 1994
11. Poul Knopp Damkjær: Kvinder & rektorstillinger - et indlæg i ligestillingsdebatten, 1994
12. Birte Siim: Det kønnede demokrati - kvinders medborgerskab i de skandinaviske velfærdsstater, 1994
13. Anna-Birte Ravn: Kønsarbejdsdeling - diskurs og magt, 1994.
14. Bente Rosenbeck: Med kønnet tilbage til den politiske historie, 1994
15. Jytte Bang og Susanne Stubgaard: Piger og fysik i gymnasiet, 1994
16. Harriet Bjerrum Nielsen og Monica Rudberg: Jenter og gutter i forandring, 1994
17. Jane Lewis: Gender, Family and the Study of Welfare 'Regimes', 1995
18. Iris Rittenhofer: A Roll in the Hay with the Director: The Manager in a Genderhistorical Perspective, 1995

19. Ruth Emerek: On the Subject of Measuring Women's (and Men's) Participation in the Labour Market, 1995
20. Maren Bak: Family Research and Theory in Denmark: A Literature Review, 1995
21. Ann-Dorte Christensen & Birte Siim: Gender, Citizenship and Political Mobilization, 1995
22. Hanne Marlene Dahl: Contemporary Theories of Patriarchy - Like a Bird without Wings? Power, Signification and Gender in the Reproduction of Patriarchy, 1995
23. Lene Klitrose: Moving far beyond the Separated Fields of Patriarchal Scholarship: the Qualitative Leap of Philosophical Daring, 1995
24. Ulla Koch: Omsorgsbegrebet i lyset af international økonomisk integration - begrebs- og metodediskussion, 1995
25. Karen Sjørup: Patriarkatet og det kvindelige subjekt, 1995
26. Susanne Thorbek: Women's Participation in Slum Organizations - Does it Make a Difference?, 1995
27. Mette Groes: Kvinder laver daghøjskoler for kvinder, 1995

FREIA, Center for Kvindeforskning i Aalborg, er en tværfaglig organisering af kvindeforskere ved Aalborg Universitet, med tyngdepunkt på det samfundsvidenskabelige fakultet, inden for antropologi, historie, sociologi, politologi, økonomi og udviklingsstudier. Det nuværende forskningsprogram "Kønsrelationer, magt og identitet I et udviklingsperspektiv" er ramme om en række individuelle og kollektive projekter. FREIA er en del af Institut for Samfundsudvikling og Planlægning.